

Tiedtke, Michael

Vielfalt statt Einheit. Überlegungen aus Anlass der pädagogischen Reformation des Ostens

Pädagogische Korrespondenz (1994) 13, S. 5-21



Quellenangabe/ Reference:

Tiedtke, Michael: Vielfalt statt Einheit. Überlegungen aus Anlass der pädagogischen Reformation des Ostens - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1994) 13, S. 5-21 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59185 - DOI: 10.25656/01:5918

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59185>

<https://doi.org/10.25656/01:5918>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ESSAY

- 5 *Michael Tiedtke*
Vielfalt statt Einheit
Überlegungen aus Anlaß der pädagogischen Reformation des Ostens

DAS AKTUELLE THEMA

- 22 *Karl-Heinz Dammer/Andreas Gruschka*
Reaktionen auf Barbaren und die Pädagogik der Entbarbarisierung

DISKUSSION

- 36 *Eike Pulpanek*
Warnung vor didaktischen Illusionen

AUS DEN MEDIEN

- 42 *Peter Moritz*
Fernsehen als Ideologie (Teil I)
Über die Fragwürdigkeit des Fernsehens und noch fragwürdigere Theorien

BERICHT AUS DER FREMDE

- 67 *Gaby Späker*
Europa

DIDAKTIKUM

- 76 *Andreas Gruschka*
Schöner Sehen in schlechten Zeiten!

DOKUMENTATION

- 85 *Michael Tischer*
Ist's gestattet?

Michael Tiedtke

Vielfalt statt Einheit

ÜBERLEGUNGEN AUS ANLAß DER PÄDAGOGISCHEN REFORMATION DES OSTENS

I

IM OSTEN DER WESTEN

Die neuen gesellschaftlichen Verhältnisse haben die ostdeutschen Schulen erreicht. Für alle neuen Bundesländer gelten nunmehr neue Schulgesetze, die dort bislang unbekannte Schularten zur Wahl stellen. Eltern und Schüler dürfen und müssen jetzt die Karrierechancen kalkulieren, die mit unterschiedlichen Schulen, Abschlüssen und Berechtigungen verbunden sind. Viele Lehrer bangen um die Anerkennung ihrer Qualifikation und wegen der angedrohten laufbahnrechtlichen Folgen früheren politischen Engagements um ihre berufliche Existenz. Die erlassenen Schulordnungen und Lehrpläne haben zu einer Fülle von Veränderungen im Schulalltag geführt, mit neuen Pflichten und Freiräumen. Ein vordem dirigistisch und einheitlich geregeltes Teilsystem der Gesellschaft ist nach kurzer Zeit auf den föderativen Pluralismus der BRD-Ordnung umgestellt worden. Dabei spiegelt die Schulsituation im Osten der Republik weitgehend die der jeweiligen westdeutschen Patenländer wider. Brandenburg etwa hat die Widersprüche nordrhein-westfälischer Bildungspolitik gleich mit importiert: Es wurde die Gesamtschule eingeführt, aber zugleich auch die Realschule und das Gymnasium. Von der Sekundarstufe II ist im Schulgesetz die Rede. Das hinderte nicht daran, den gymnasialen Bildungsgang in der Langform neben den der Berufsschule zu stellen. In den anderen konservativ regierten Ländern hat die fiskalische Not zuweilen erfinderisch gemacht. Das Gymnasium gibt es überall, als acht-jährigen Bildungsgang. In Sachsen wurde eine »Mittelschule« (indes gibt es nichts unterhalb der Mitte), in Sachsen-Anhalt eine »Sekundarschule« (zu der dann wohl das Gymnasium nicht gehört), in Thüringen eine »Regelschule« (ohne daß das Gymnasium die Versuchsschule wäre) eingeführt. Alle neuen Formen sollen jeweils den Hauptschul- und den Realschulbildungsgang anbieten. Die neue Struktur enthält die Option eines zweigliedrigen Schulwesens. Im Osten ist man damit weiter als im Westen, wo entsprechende Vorschläge, von SPD-Politikern vorgetragen, als Schleichwege zur Gesamtschule verdächtigt werden. In der Sekundarstufe I wird ein kompliziertes Ein-, Um- und Aussteigen vorgesehen, dabei geht es vor allem um die abschlußrelevanten Teile der Bildungsgänge, die wesentlich über die Begrenzung der Regelschulzeit für den Hauptschulzweig auf neun Jahre, also in der Hierarchie nach unten definiert sind. Allein Mecklenburg-Vorpommern hat im Schulgesetz das dreigliedrige Schulwesen vorgesehen, aber in den dortigen dünnbesiedelten Landstrichen fehlen für eine ortsnahe Versorgung mit allen Schulformen gänzlich die Voraussetzungen. Will

man die Kinder dieses Bundeslandes nicht täglich auf lange Fahrt schicken, muß man die Bildungsgänge und Abschlüsse an einem Standort zusammenfassen. Obwohl von vielen Beobachtern prognostiziert worden war, die Gesetze ließen sich nie und nimmer bruchlos in die Praxis umsetzen, ist es im Osten schulpolitisch merkwürdig still geworden. Sie gelten nun in der Praxis.

Die alte Einheitlichkeit des DDR-Schulsystems ablösende Schulstruktur hat wenig zu tun mit den Modellen und Hoffnungen der Pädagogen, für die der Herbst 1989 auch eine Möglichkeit zu sein schien, die Schule neu zu denken und zu gestalten. Was an manchen Schulen und in bildungspolitischen Initiativen in einem Anflug von Selbstbestimmung während der kurzen Zeit der Wende zusammengeträumt und z.T. auch praktisch begonnen worden war, wurde bald an den Bildungspolitikern der Paten-Altländer gemessen und fast vollständig für unpassend befunden. Wie in der Politik insgesamt spielen auch die »revolutionären Pädagogen« in den neuen Bundesländern heute keine Rolle mehr, viele von ihnen haben enttäuscht der Schulpolitik, manche von ihnen sogar dem neuen Deutschland den Rücken zugekehrt. Dem steht aber eine Mehrheit von Pädagogen gegenüber, deren Aufbauleistung für das neue Schulsystem in merkwürdiger Spannung steht zu ihren alten Überzeugungen. Gestern noch klassenlose Erzieher, heute begabungsgerechte Differenzierer? Aber die neuerliche Integrationsleistung sollte nicht vorschnell allein als Ausdruck der Kontinuität eines machtbeflissenen Opportunismus verstanden werden, und sie läßt sich auch nicht zureichend mit den Existenzsorgen der Lehrerschaft erklären¹. In den neuen Strukturen dürften viele Lehrer das finden, was sie an den alten vermißt haben; was sie schon immer kritisch vorzubringen hatten, aber niemals zu sagen wagten? Zu vermuten ist, daß sie in der sich differenzierenden Schulstruktur die bessere Form der öffentlichen Schule erblicken.

Angesichts der ökonomischen und sozialen Entwicklung im Osten, mit blühenden Geschäften von wenigen und Zukunftsdepressionen von vielen erweckt am ehesten noch die Schule Hoffnung auf die mit der Vereinigung versprochene

Chancengleichheit Ost-West. Freilich wird damit nicht die alte Gleichheit assoziiert, sondern nur die Chance für diejenigen, die sie ergreifen wollen. Nun soll auf der Basis des bürgerlichen Leistungsprinzips, befreit von Bevormundung durch den Staat, jedes Kind zeigen können, was in ihm steckt. Diese Erwartung stellt keinen Westimport dar. Denn die schulpolitische Debatte in den letzten Monaten der DDR² – abgelesen an bildungspolitischen und pädagogisch-programmatischen Entwürfen unterschiedlicher Initiativgruppen aus Bürgerbewegungen und den neuen Parteien – wurde bereits durch das Bild einer Schule geprägt, die mit der Durchsetzung des Leistungsprinzips zugleich der Individualität und Autonomie von Kindern und Jugendlichen gerecht werden sollte. Mit dieser Ausrichtung der Reformziele waren die Kämpfer für die neue Schule wirklich Teil einer »Bürger«-Bewegung, so daß sich ihre Enttäuschung über den Verlauf der Geschichte von außen nur schwer verstehen läßt. Augenscheinlich mangelte es ihnen noch an der Erfahrung der Widersprüche, die das öffentliche Bildungssystem in der bürgerlichen Gesellschaft notwendig hervorbringt. Zugleich drückt sich in der Reformprogrammatik der Wende die Verdrängung oder Fehldeutung der Erfahrungen mit dem Einheitsschulsystem der DDR aus, denn die polytechnische Oberschule (POS) hinderte den Staat und die Lehrerschaft nicht daran, Selektion und die Qualifizierung von Funktionseliten zu betreiben oder den beträchtlichen drop-out aus der POS mehr als nur hinzunehmen. Die sozialistische Leistungsschule war in dieser Hinsicht der demokratischen ähnlicher als gemeinhin zugestanden wird.

Dem Konsens der Wendezeit lag keine positive materiale Übereinstimmung für etwas zugrunde. Einig war man sich vor allem darin, was man *nicht* mehr wollte: die für politische Indoktrination und von oben verordnete Uniformität stehende sozialistische Einheitsschule. Bildungspolitisch und pädagogisch operierte die vom Westen ausgehende Kritik an der DDR-Schule mit dem Versprechen, die Umstrukturierung nach westdeutschem Vorbild garantiere eine größtmögliche Vielfalt, d.h. Differenzierung. Im neuen System würden damit die Pluralität pädagogischer Ansätze und die Freiheit der individuellen Entwicklung ernst genommen. Das

stiftete im Osten Zustimmungsbereitschaft. Nun aber, da in vielerlei Hinsicht die neue Schule nicht hält, was mit ihr versprochen worden ist, reaktivieren viele Lehrer von Fall zu Fall ihre alten Einsichten in die Vorteile eines Einheitsschulsystems. Auf Lehrerkongressen antworten Ostlehrer auf die Klagen von Westlehrern über die Unzulänglichkeiten des Schulsystems gerne mit Hinweisen darauf, das sei damals in der DDR besser geregelt gewesen. Die Reminiszenz enthält ein Gemisch von progressiver und reaktionärer Pädagogik, für das erste steht die Aussage, die Einheitsschule erlaube über einen längeren Zeitraum eine bessere Förderung für mehr Kinder, für das zweite die Erinnerung an die Klarheit und Einheitlichkeit der innerschulischen Regelungen. Ein schultypen-spezifisches Professionsbewußtsein ist in den neuen Ländern erst im Entstehen begriffen.

Die Reformprogrammatik der Wendezeit wäre also fehlgedeutet, würde aus ihr eine breite Bereitschaft der Lehrerschaft abgeleitet, ein Schulsystem aufzubauen, das die »Gleichmacherei« der DDR zugunsten einer möglichst bunten Vielfalt ersetzte. Den wenigen die das im Sinn hatten, wurde mit der Vehemenz, mit der der östliche Wildwuchs aus der Wendezeit zurückgeschnitten wurde, deutlich gemacht, daß es nicht um die pluralistische Differenzierung bislang bestehender Strukturen, sondern um die Durchsetzung einer bestimmten Standardlösung für ein Land ging: cuius regio, eius religio! Aus Ostdeutschland kommt nun das Echo zurück: Das deutsche Zentralabitur wird verlangt, die gerechte Verrechnung der ostdeutschen Abiturnoten mit dem Westniveau per vereinbartem Umrechnungsfaktor. Und im Westen sieht so mancher Bildungspolitiker angesichts der Nöte des Ostens die Chance, die Vereinheitlichung des Schulsystems weiter voranzutreiben, etwa durch die Einschränkung der Wahlmöglichkeiten von Schullaufbahnen und Curricula. Einmal ist von der begabungsgerechten Vielfalt der Schulformen die Rede, dann von der für alle gerechten, d.h. einheitlichen Lösung.

In der Auseinandersetzung um die Struktur des Schulwesens stehen die Gesamtschulvertreter in den neuen Ländern auf verlorenem Posten. Sie müssen sich mit dem Vorwurf auseinandersetzen, sie hätten die Zeichen der Zeit nicht erkannt, denn sie propagierten ein Modell, das mit dem Ende der DDR endlich überwunden worden sei. Die Werbung damit, die Gesamtschule lasse durch Differenzierung mehr Möglichkeiten der Förderung und Bildung zu, verfängt beim Publikum nur in nostalgisch gestimmten Momenten. Ansonsten fragt man im Osten immer häufiger, warum alle in eine Schule gezwungen werden sollen, bloß um sie nach kurzer Zeit in komplizierter Weise zu differenzieren, und ob es nicht sinnvoller sei, die Schüler weniger streng und bürokratisch, dafür aber von Beginn an in verschiedene Schulformen zu schicken, die ihren Begabungen entsprechen³.

Das gegliederte Schulwesen wird auf der Basis der grundsätzlichen Wahlmöglichkeiten mit Freiheit und Vielfalt, die Gesamtschule wegen der Integration aller mit Gleichmacherei und Sozialismus assoziiert. Die im Westen einmal ohne großen Erfolg ausprobierte Wahlkampfformel »Freiheit statt Sozialismus« führte die Ost-CDU bei den Volkskammerwahlen am 15. März 1990 zum Sieg, mittelbar mit ihr auch das gegliederte Schulsystem. Die sozialistische Einheitslösung ist man nun los, in die neue demokratische Einheitslösung wird man gegenwärtig hineinsozialisiert. Die neuen Bundesbürger beginnen dabei zu ahnen, daß die neue Vielfalt keine

wirkliche Alternative zur alten Einheit darstellt, und daß hinter der Fassade der Vielfalt der Bildungsangebote wieder ein den Nachwuchs vereinheitlichendes Beschulungsmuster durchgesetzt wurde. An den Erfahrungen mit dem alten Betrug der Einheitsschule liegt es vielleicht, daß gegenwärtig eher die Andersartigkeit der neuen Struktur wahrgenommen wird.

II

EINHEITSERFAHRUNGEN AUS DER ZEIT DER DDR UND NEUE OFFENHEIT

Die Identifikation der DDR-Schule mit dem und umgekehrt deren Indienstnahme durch das politische System prägen bis heute die öffentliche Auseinandersetzung über die Schule im Osten. Die Lehrer gelten vor allem als die willigen Agenten der untergegangenen Diktatur. Nicht nur Ostdeutsche, auch viele Westdeutsche kennen inzwischen ehemalige DDR-Lehrer, denen sie pädagogische Kompetenz und politische Integrität/Neutralität zubilligen mögen, aber weder das noch der politische Aufruf zur Differenzierung kränkt die Fähigkeit zu Pauschalurteilen in der bildungspolitischen Diskussion an. Der Grund dafür liegt in der Möglichkeit und im Bedürfnis, die Einheitsschule als zentralen Ort der Diktatur zu fixieren. Als typisch ostdeutsch wurde bewertet, daß Schüler sich mit der Erlaubnis der Schule zu Demonstrationen während der Wendemonate aus dem Unterricht verabschiedeten. Während die alte Gesellschaft überall zu Bruch ging, blieb die Schule weitgehend in Funktion. Der Umschwung wurde von vielen Lehrern folglich nicht als Befreiung, sondern zunächst als Bedrohung erlebt⁴. Von der Politik, zunächst den Gerontokraten der untergehenden DDR, dann dem Personal der Wende für schuldig erklärt, verhielt sich die Lehrerschaft während der Wende weitgehend still und wartete mehrheitlich auf die neuen Direktiven. Politisch depotenziert wie sie war, konnte mit ihr nach Belieben verfahren werden.

Zur beruflichen Zukunftsangst kam die Klage über die Zurückgebliebenheit der Schule. Westliche Besucher wurden in den sich öffnenden ostdeutschen Schulen oft von Entsetzen ergriffen, wenn sie Proben jenes perfekt und in allen Schulen weitgehend gleichartig inszenierten Unterrichts zu sehen bekamen. Das war Schule wie aus der dunklen Restaurationsphase der westlichen Republik. In der DDR wurde eine Form zielgerichteter Verallgemeinerung der Schüler betrieben, die in westlichen Schulen zwischenzeitlich in Verruf geraten war: Angefangen beim paramilitärischen Drill im Sportunterricht über die dogmatische Behandlung der Inhalte in den Ideologiefächern bis hin zur Zucht und Ordnung in den Schulriten. Was vielen Besuchern aus dem reformierten Westen als archaische Form des Schulehaltens erschien, vor allem als rigide Form des methodenuniformen Paukunterrichts, markierte in den Augen der meisten Ostlehrer den »state of the art«, als optimale Ergebnisse produzierende Vorbereitung auf die weitere Ausbildung. Im höchsten Maße irritiert reagierten viele der zur freiwilligen Fortbildung in den Westen gereisten Ostpädagogen darauf, daß sie etwa mitansehen mußten, wie undiszipliniert die Schüler dort auftreten durften, wie geschwätzig viele Lehrer unterrichteten, kurz, wie wenig gelernt wurde. (»Wie konnte der Lehrer das einfach übersehen, daß in den hinteren Reihen Schülerinnen sich während des Unterrichts

freimütig und ausführlich unterhielten?») Daß ihnen angesichts des Gesehenen von der neuen Obrigkeit erklärt wurde, sie seien in hohem Maße fortbildungsbedürftig, ließ die meisten Ostkollegen hilflos zurück. Ein wenig Trost spendete allein das augenzwinkernde Einverständnis anderer Westkollegen, man wünschte sich in der Gesamtschule solche Lehrbedingungen.

Die Tatsache, daß es möglich war, Schüler in die Abläufe einer exakt geplanten didaktischen Struktur zu zwingen, kann, mit einem entsprechenden politischen Willen im Hintergrund, auf eine lange Gewöhnung der Kinder und eine erfolgreiche Kultivierungsarbeit der Schule zurückgeführt werden. Für diese dürfte förderlich gewesen sein, daß die DDR-Schulen von den im Westen schnell wechselnden Moden der Pädagogik verschont blieben. Es ging als Therapie gegen Mißstände nicht wie im Westen immer wieder um das Gegenteil des bisher Praktizierten (etwa vom verbindlichen Curriculum zum offenen und zurück), sondern nur um die Optimierung des eh schon auf hohem Niveau Erreichten.

Aber der Eindruck der Westbesucher dürfte getrogen haben, denn so uniform ist es in den DDR-Schulen nicht zugegangen. Gegen die Kontrasterfahrung im Ost-West-Vergleich läßt sich behaupten, daß die Diktatur eines didaktischen Modells bzw. eines Unterrichtsmodells auch in der DDR nie wirklich durchgesetzt war. Es handelte sich vielmehr um einen besonders eindringlich gepflegten Mythos. Die Hoffnung ging darauf, daß die Predigt von der Gemeinde befolgt würde. Die Differenzen Ost-West dürften gemeinhin weit übertrieben worden sein. Erinnert sei an die verschiedentlich durchgeführten Untersuchungen zur realen Vielfalt von Curriculum und Unterricht in der BRD, die eher die Vereinheitlichungstendenzen als den Pluralismus belegen. Der zum Gegensatz erhobene demokratische Unterrichtsstil West ist der komplementäre Mythos. Lehrer reden und dozieren auch in der Westschule die meiste Zeit. Man muß als Schüler nicht in einer Diktatur leben, um einen positivistischen, lehrerorientierten Unterricht zu erleiden. Der »fragenentwickelnde Unterrichtsstil« (der Lehrer stellt Fragen, deren Antworten er weiß, um sie den Schülern »aus der Nase zu ziehen«) ist wie vieles andere ein allgemeines Merkmal der Unterrichtung von Schülermassen.

Die dennoch nicht zu bestreitende quantitativ durchschlagendere Vereinheitlichung des Lehrens und Lernens in der DDR verdankte sich mehrerlei Faktoren. Begründet wurde sie durch ein einheitliches Lehrplanwerk, das in seiner allgemeinen Struktur seit 1965 nahezu unverändert blieb – wenn man von den Versuchen absieht, neue wissenschaftliche Erkenntnisse, technologische Entwicklungen oder gesellschaftliche Probleme in den Stoffkanon einzuarbeiten. Dieser wurde unter dem Titel »sozialistische Allgemeinbildung« bis in einzelne Zeiteinheiten einem jeden Fach vorgeschrieben. Der Lehrplan galt als verbindliches Gesetz, was gemäß dem politisch-moralischen Charakter des damaligen Rechtsverständnisses die Verpflichtung der Lernenden und Lehrenden auf einen gesellschaftlichen Gesamtwillen symbolisierte. Die Erfüllung des Lehrplans wurde als Vollstreckung des gesellschaftlichen Erziehungsziels verstanden. Lehrpläne wurden in der DDR als Pläne der Persönlichkeitsentwicklung ausgegeben. Die als Prototyp für alle herausgestellte sozialistische Persönlichkeit wurde nicht nur propagiert, sondern durch

Indoktrinationsübungen »massenhaft produziert« und mit Hilfe symbolischer Kontrollrituale mit Lohn und Strafe auch sanktioniert.

Die Fixierung des Unterrichts auf materiale Bildungsinhalte stand zum Erziehungsauftrag der Schule nicht im Widerspruch. Denn nach dem herrschenden Verständnis sollte gerade der wissenschaftliche Charakter der Inhalte die erzieherische Funktion des Fachunterrichts garantieren. Als Legitimation für diese Vorstellung wurde gebetsmühlenhaft auf das objektivistische Wissenschaftsverständnis des Marxismus-Leninismus verwiesen. In der DDR-Erziehungswissenschaft mußte folglich nie das Problem der objektiv richtigen, weil wissenschaftlich begründeten Ziele und Inhalte diskutiert werden, sondern man suchte lediglich nach »noch besseren« Erziehungsmethoden. Der auf die als richtig dekretierte Weltanschauung verpflichtete Unterricht geriet zum Verkündigungsritual sakrosankter Gewißheiten und objektiver Wahrheiten. Die mit ihm angestrebte Vereinheitlichung des Bewußtseins der Heranwachsenden wurde jedoch nicht erreicht. Im Gegenteil produzierte die Penetranz des Widerspruchs zwischen dem Verkündigten und der Wirklichkeit mit der Zeit immer mehr dissidierendes Desinteresse beim Nachwuchs.

Unter den in der DDR obwaltenden politischen Verhältnissen gab es eine Reihe von administrativen Instrumenten, um der beschriebenen Erziehungsideologie die nötige praktische Autorität zu verschaffen. Anlässlich der Durchführung ritualisierter Leistungskontrollen durch die Schulleitungen und die Schulaufsicht hatten die Lehrer Rechenschaft über die Einhaltung des Lehrplans und die Erfüllung des sozialistischen Erziehungsauftrages abzulegen. Das Ausmaß der real erlebten Kontrollen war zweitrangig für den Effekt. Wichtiger war die normierende Kraft der als umfassend erlebten Kontrollen und der Glaube daran, die Machtmittel staatlicher, politischer und gewerkschaftlicher Instanzen seien wirklich solche zur Durchsetzung des Verordneten.

Im Westen wie im Osten klagen Schulaufsichtsbeamte darüber, daß Lehrer so wenig Flexibilität und Kreativität zeigen würden, sie versteckten sich immer hinter der sie einschränkenden Verbindlichkeit von Plänen, die ihnen in Wahrheit einen großen Gestaltungsspielraum ließen. Von vielen Fachberatern in der DDR habe ich eine ähnliche Kritik gehört. Lehrer hier wie damals dort sehen sich schnell an den Pranger der Schulaufsicht gestellt, schon wenn sie einen anderen Unterricht machen wollen, als ihn alle anderen Kollegen halten.

Das »einheitlich handelnde sozialistische Pädagogenkollektiv« wurde in Dienstversammlungen und sog. Pädagogischen Räten formiert, ohne doch schon deswegen ein Kollektiv zu werden. Für alle Lehrer war die Teilnahme am Parteilehrjahr, der politischen Schulung der SED, verbindlich. Daneben mußte jeder Lehrer jährlich Weiterbildungsveranstaltungen besuchen, die einem zentral vorgegebenen Programm folgend sowohl der fachlichen und methodischen Auffrischung als auch der Vermittlung der jeweiligen bildungs- und gesellschaftspolitischen Linie der Partei dienen sollten. (Die Tatsache, daß sich Lehrer im Westen solchen Veranstaltungen entziehen können, wird von staatlicher Seite selten als Vorteil des hiesigen Systems, sondern als eine seiner Schwächen ausgegeben.)

Trotz dieses Kontroll- und Optimierungsaufwandes war eine exakte Abrechnung der geleisteten Erziehungsarbeit nicht möglich. Aus der Verpflichtung auf das

einheitliche Erziehungsziel und die Lehrplantage treue erwuchs eine Tendenz, operationalisierbare Größen zur Kontrolle und Beurteilung der Lehrer zu bestimmen. Als probate Kriterien dienten das vorgegebene Zeitmaß für die Abarbeitung der Stoffeinheiten, die verbindliche Anzahl von Arbeiten, die bestimmte Verteilung der Zensuren u.ä. Auch dies sind Steuerungsversuche, die im Westen nicht unbekannt sind.

Die Diktatur mißtraute der sozialistischen Bildungswirkung von Unterricht so weit, daß sie die erzieherische Arbeit der Schulen durch extracurriculare Maßnahmen ergänzte. Ein erziehungswirksamer weil wissenschaftlicher und parteilicher Unterricht mußte sich der gängigen Logik zufolge im Engagement der Schüler für die »gemeinsame Sache«, d.h. die Stärkung des Sozialismus, zeigen. Folglich wurde der Lehrer auch danach bewertet, ob sich seine Schüler vollzählig am politisch organisierten Leben beteiligten. Der Klassenlehrer galt als der politische Erzieher seiner Klasse und wurde verantwortlich gemacht für die Durchführung von Pionier- oder FDJ-Versammlungen, für die vollständige und disziplinierte Teilnahme seiner Schüler an der vormilitärischen Ausbildung oder auch für die Organisation der Jugendweihe.

Für die Eltern und Schüler waren nicht das für alle Schüler gleiche Curriculum und die Rituale des Unterrichts das Hauptproblem. Ihnen stellte sich der vereinnahmende Charakter der DDR-Schule vor allem in den unterrichtsbegleitenden politischen Schulungsformen (Jugendweihe, FDJ-Studienjahr oder vormilitärische Ausbildung) dar, aber auch das nahm man weitgehend hin. Die Schüler lernten, die beträchtlichen Ressourcen für die Freizeitgestaltung innerhalb der politischen Organisation auf eigensinnige Weise zu nutzen. Indem sie aber die Freizeitangebote annahmen, lieferten sie zugleich die Argumente, mit denen die politischen Funktione des Apparats sich in ihren Bemühungen um die Jugend bestätigen konnten.

Die wohl gravierendste Erblast der politisch bestimmten Einheitsschule besteht ausgerechnet an der Stelle, an der sie im Gegensatz zu ihrer Vereinheitlichungsaufgabe die Autorität erhielt, Privilegien zu verteilen, nämlich durch die Übergangsempfehlungen zur Erweiterten Oberstufe (EOS). Zur EOS wurden die Schüler auf Vorschlag des Klassenlehrers delegiert. Dafür war nicht ausschließlich die erbrachte Leistung ausschlaggebend, sondern auch bewiesene Gesinnung und Wohlverhalten. Karriereorientierte und leistungsstärkere Schüler waren also zu besonderen Anpassungsleistungen gegenüber dem Schulregime gezwungen, wenn sie nicht die Chance zum Besuch der EOS vertun wollten. Die Schülerschaft dieser Schulform rekrutierte sich seit den siebziger Jahren vor allem aus der neugeschaffenen Schicht der sozialistischen Intelligenz. Sie verfügte bereits durch das Vorbild ihrer Eltern über die gewünschten Verhaltensmuster. Das Einheitsschulsystem wurde mithin nicht allein durch das Prinzip der Unterordnung individueller Interessen unter die sog. gesellschaftlichen Interessen in der Form der planwirtschaftlichen Quotierung der Abiturienten in der Oberstufe konterkariert, sondern es zog Aggressionen auf sich, weil es schichtspezifische Interessen und Verhaltensmuster bediente und weil es alle ausgrenzte, die nicht mitspielen wollten. Ich möchte die These aufstellen: Nicht die »Gleichmacherei« der alten DDR-Schule produzierte deren Abwahl, sondern umgekehrt deren verdeckter Privilegiencharakter. Vor diesem Hintergrund haben auch das in der DDR den Schulunterricht normierende Zentralabitur und die

einheitlichen schriftlichen Prüfungen nach der 10. Klasse einen anderen Stellenwert als die ansonsten vergleichbaren Vorkahrungen in westlichen Bundesländern. Wird das westliche Zentralabitur wesentlich mit der Forderung nach Chancengerechtigkeit aller einzelnen Schüler gerechtfertigt, drückte es in der DDR vor allem den einheitlichen gesellschaftlichen Leistungsanspruch aus.

III

NEUE VIELFALT

Die besonders stark als Veränderung der Schule wahrgenommene Reform besteht folglich im Wegfall dieser Steuerungsinstrumente beim Zugang zu weiterführenden Bildungswegen. Die ostdeutschen Schüler erleben das als Liberalisierung. Fast alle Schulgesetze im Osten betonen, daß der Übergang zu den neu gegründeten Gymnasien weitgehend vom Elternwillen abhängt. Was der gescheiterte Kultusminister Wagner in Hessen als vorläufig letzter Konservativer in der BRD in Angriff nahm, die direkte Steuerung der Übergangsquote in das Gymnasium durch die abgebende oder aufnehmende Schule, ist im Osten erst gar nicht versucht worden. Selbst in Mecklenburg-Vorpommern, wo das dreigliedrige Schulsystem mit der Option hierarchischer Bildungsgänge eingeführt worden ist, heißt es dennoch in § 2.6 des dortigen Schulgesetzes: »Bleiben die Eltern [auch bei gegenteiliger Beratung und Empfehlung der Schule, d.V.] bei ihrer Auffassung, ist das Kind entsprechend dem Elternwillen einzuschulen«. Erst im zweiten Jahr ihrer Gründung wurde an Gymnasien des Ostens das Probejahr eingeführt, ohne daß dies zu nennenswerten Rückstufungen geführt hätte. So scheint heute mindestens für die neuen Gymnasiasten eine Forderung der ostdeutschen Reformgruppen erfüllt, nach der der Staat Bildung nicht nach Maßgabe fremder Zwecke gewähren, sondern als individuell gesichertes Recht garantieren soll.

An dieser Stelle treffen sich die Bedürfnisse der Eltern mit denen der Lehrer. Denn auch von diesen wurde die angeblich administrativ erzwungene Verletzung und ideologische Überformung des Leistungsprinzips beklagt. Sie erhofften sich von der Veränderung der Schule ein Ende der vordem verordneten Inflation guter Noten. Die Einheitsschule erlebten viele im nachhinein als ein Instrument der Gleichmacherei.

Viele Lehrer haben ein gespaltenes Bewußtsein bezüglich ihrer Tätigkeit in der DDR. Ihr professionelles Selbstbewußtsein lebt von der didaktisch produzierten Leistungshöhe ihres Unterrichts, zugleich aber verlängern sie ihr Mißbehagen an der kompensatorischen Funktion der POS, das ihnen besondere Förderungsleistungen gegenüber schwächeren Schülern abverlangte (»Jeden erreichen, keinen zurücklassen!«), zu dem Urteil, sie hätten die Noten schönen müssen. Darin unterscheiden sie sich freilich nicht von vielen westdeutschen Lehrern, die bessere Noten geben, als sie »eigentlich« geben müßten und das damit begründen, sie wollten nicht Schicksal spielen und durch strengere Maßstäbe die Chancen ihrer Schüler verringern, während die Kollegen die guten Noten freizügig verteilten.

Jüngste Untersuchungen zum Vergleich der Schulleistungen von westdeutschen und ostdeutschen Schülern zeigen indes, daß eine allgemeine Tendenz zur Schönung

der Noten nicht existiert hat⁵. In beiden Schulsystemen hat sich die Gaußsche Normalverteilung durchgesetzt. Das bedeutet zugleich, daß auch die Einheitsschule im Osten so organisiert war, daß sie statt zu einer Allgemeinbildung im strengen Sinne zur Ausdifferenzierung unterschiedlicher Fähigkeitsniveaus führte. Während besonders gute und schlechte Leistungen in den untersuchten Populationen etwa gleich verteilt waren, zeigten gleichwohl im breiten Mittelfeld die ostdeutschen Schüler bessere Leistungen als ihre westdeutschen Altersgenossen. Das läßt auf einen gewissen Stützeffekt der ostdeutschen Einheitsschule für die mittelmäßigen Schüler schließen, eine Wirkung, die sich auch die westliche Gesamtschule zuschreibt. Die Verpflichtung der DDR-Lehrer, den Schulerfolg ihrer Schüler zu gewährleisten, hatte offensichtlich Wirkungen, die von den Lehrern verzerrt wahrgenommen wurden. Mit der neuen gegliederten Schule können leistungshomogene Gruppen gebildet werden. Das verspricht, daß das Lehren angenehmer wird, insbesondere an den höheren Schulen, weil diese sich von der Sorge um die Schwächeren entbunden fühlen können.

Die Ausdifferenzierung der Bildungswege wird legitimiert durch die Vorstellung von der individuellen Verantwortung des Heranwachsenden für seinen Erfolg und sein Versagen. Wie stark das Leistungsprinzip und die Ideologie der persönlichen Verantwortung von allen Beteiligten bereits internalisiert worden sind, bestätigen Berichte von Schülern, denen zufolge sich ihre Lehrer heute nicht mehr so stark für ihre Leistungen interessierten. Die Schüler akzeptieren weitgehend, daß sie in der Schule auf sich selbst gestellt sind⁶.

Die Veränderungen in den ostdeutschen Schulen werden von vielen Lehrern auch als Zuwachs an Handlungsspielräumen in ihrer Arbeit wahrgenommen. Je nach persönlicher Orientierung sehen sie darin eine Befreiung von Zwängen oder eine ungewohnte Verantwortung und Last, Entscheidungen treffen und Unsicherheiten aushalten zu müssen. Die Schulen werden nicht mehr nach dem Prinzip der Einzelleitung geführt. Neu ist die Autorität der Mitwirkungsgremien in der verfaßten Schule. Vorbei ist die Zeit, da die Funktionäre staatlicher, gewerkschaftlicher

und politischer Macht auf die Schule direkt Einfluß nehmen konnten. Zugleich erwächst den Lehrern eine bedeutende Stärkung ihrer Position aus der neuen Institution der »pädagogischen Freiheit«. Bei aller Unschärfe ihrer schulrechtlichen Fixierung bestärkt sie das Bewußtsein der Lehrer für ihren fachwissenschaftlich wie pädagogisch eigenständig zu verantwortenden Arbeitsbereich. Anstelle der einheitlichen Lehrpläne werden von den neuen Rahmenrichtlinien nur noch allgemeine Lernziele bestimmt, und Inhalte stehen zur Wahl. Beides eröffnet dem Lehrer einen bislang ungekannten Interpretations- und Gestaltungsraum. Er verlangt die selbständig zu begründende Auswahl konkreter Lerninhalte. Zur Rechtfertigung pädagogischer Auffassungen und Entscheidungen reicht nicht mehr der schlichte Hinweis auf die verpflichtende gemeinsame Sache sozialistischer Erziehung. Außerdem ist die Gestalt des Fachberaters verschwunden, der sich vor allem darum gesorgt hatte, wie die vorgegebenen Inhalte »noch besser und noch erziehungswirksamer« vermittelt werden könnten. Für ihre Unterrichtsarbeit steht den Lehrern heute eine Vielzahl von Materialien zur Verfügung. Auch für die ostdeutschen Lehrer scheint das Wohl und Wehe ihres Unterrichts nun von der Arbeitsgeschwindigkeit des schuleigenen Kopierers (soweit bereits vorhanden) abzuhängen. Unter den verschiedenen Schulbüchern für ein Fach in einer bestimmten Jahrgangsstufe muß in Fachkonferenzen nun das beste ausgewählt werden.

Die Lehrer sind heute befreit von der Verpflichtung zum jährlichen Hausbesuch. Dafür sind für die Zusammenarbeit mit Eltern und Schülern bislang ungewohnte und formal weitgehend geregelte Gremien verpflichtend geworden. Daß sie der Vermittlung notwendig unterschiedlicher Interessen und dem Schutz garantierter Rechte dienen, muß von allen Parteien erst mühselig erlernt und begriffen werden.

Die positive Bewertung solcher Veränderungen mag dem abgeklärten westlichen Beobachter naiv erscheinen. Er hat mit dem westlichen System seine Erfahrungen gemacht und ist weitgehend frei von der politischen Illusion, formale Mitbestimmungsmöglichkeiten ließen eine Demokratisierung der Schule zu. Die unterschiedliche Wahrnehmung der alten und neuen gesellschaftlichen Verhältnisse durch Westdeutsche und Ostdeutsche läßt sich auf deren unterschiedliche Sozialisationserfahrungen zurückführen. Was im Osten noch als Zugewinn an Freiheit erscheinen mag, gilt im Westen nicht viel, es ist vielmehr als Pseudodemokratie verdächtig.

Den Ostdeutschen könnte von daher vorgeworfen werden, sie täuschten sich noch darüber, was die öffentliche Erziehung an Vielfalt überhaupt zuließe. Die Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten verschleierte in Wahrheit das Einerlei der Staatsschule: Die Freiheit des Lehrers stünde nur auf dem Papier, die Unterschiede zwischen den Schulformen und -modellen seien nur marginal. Eine solche Kritik greift aber zu kurz, denn sie erklärt nicht, warum das westliche Modell so attraktiv ist, warum die Pseudovielfalt viel mehr Zustimmung findet als die ehemals verordnete Einheit.

IV

DIE STRUKTURELLE EINHEIT IN DER VIelfALT

An den ostdeutschen Schulen ist bemerkenswert schnell die Normalität eingeleitet. Das ist nur erklärlich, wenn man unterstellt, daß die Lehrer in ihren alltäglichen Routinen des Schulehaltens kaum erschüttert wurden. Als universelle Zivilisationsinstanz bewies die Schule ihre Resistenz gegenüber den gesellschaftlichen Turbulenzen. Nach drei unruhigen Jahren machen sich die im Westen bekannte bzw. beklagte Lethargie, Frustration und das *business as usual* breit. Ein Funktionär des nunmehr mitgliederstärksten Landesverbandes einer großen Lehrerorganisation spricht aus, was viele Kollegen denken mögen. Für ihn sei die Demokratie in der Schule nur lästiges Beiwerk, das die ohnehin überforderten Lehrer von ihrer eigentlichen Arbeit, dem Unterricht, abhielte. Distanz gegenüber pädagogischen Innovationen wird von den Delegierten eines anderen ostdeutschen Landesverbandes demonstriert, wenn sie die im Westen erkämpften Reformen ablehnen, mit denen die Schule zur Vielfalt ihrer Angebote und pädagogischen Bemühungen angehalten wird: bei der möglichst individuellen Bewertung von Schülerleistungen in den ersten Grundschuljahren, bei der Wahlangebote fördernden Ausdifferenzierung des Stundenplans, bei Projekten zur »Öffnung der Schule«, mit denen außerschulische Erfahrungsräume erschlossen werden sollen etc. Der Druck in Richtung Normierung und Vereinheitlichung dagegen scheint auch im Osten den Bedürfnissen der Lehrer weitgehend entgegenzukommen.

Was sagt es über die Struktur der Schule aus, wenn Lehrer und Kultusbeamte die Befreiung von der Einheitsschule feiern und sie zugleich eher eine Begrenzung als eine Ausweitung möglicher Vielfalt des Schulehaltens betreiben?

Ich beginne meine Antwort, indem ich zunächst auf die Instanz blicke, die über die Vielfalt und die Einheit des Schulsystems zu wachen hat: die Kultusministerkonferenz. Sie legitimiert sich als Instanz des Kulturföderalismus. Sinn machte dieser nur, wenn die KMK Vielfalt in den Ländern wirklich erleichterte. Als Mega-Ministerium ist die KMK aber mehr damit beschäftigt, die strukturelle Einheit des Systems als Vergleichbarkeit der jeweiligen Ländersysteme durch die Beschränkung der Vielfalt länderspezifischer Regelungen zu sichern. Das zeigt sich immer wieder, wenn alternative Schulformen mit dem Hinweis abgelehnt werden, sie unterläßen die Vergleichbarkeit der Bildungswege. Der Vergleichsmaßstab aber wird – wie die Entscheidungen der KMK belegen – willkürlich gesetzt, er orientiert sich konservativ am status quo der Schulstruktur und an bestimmten Länderinteressen zur

Durchsetzung eigener Entwicklungen. Selbst hinsichtlich von Schulversuchen agiert die KMK schon viele Jahre äußerst restriktiv. Überall dort, wo Unterschiede zwischen den Ländern behauptet und nicht durch neue Vereinbarungen beseitigt werden können, bemüht man sich darum, sie durch Bewertungsverfahren zu neutralisieren: z. B. durch die Umrechnungsfaktoren für bayerische, hessische oder ostdeutsche Abiturnoten.

Wegen der weitgehend realisierten Einheitlichkeit der Bildungsgänge und Abschlüsse entspricht das Schulstufensystem der DDR dem Geist der KMK, es hätte sich als Modell angeboten, wurde doch in der DDR gelöst, was sich hier mit dem gegliederten System strukturell nicht lösen läßt. Augenscheinlich ist bei aller Vereinheitlichungstendenz im westdeutschen Schulwesen nicht wirklich eine einheitliche, d. h. für alle gleiche Struktur gewünscht und politisch durchsetzbar. Entgegen dem Föderalismusgebot geht es bildungspolitisch aber auch nicht um eine liberal kontrollierte Vielfalt, mit der Ungleichheiten nicht sofort als Ungleichwertigkeiten bekämpft werden. Mit der Formel von der »Gleichwertigkeit aber nicht Gleichartigkeit« kommen die Vertreter neuer Schulkonzepte in der KMK in der Regel auch dann nicht durch, wenn diese sich in der Praxis durch Versuche bewährt haben (etwa als Varianten zur Herstellung von Studierfähigkeit)⁷. Die Bildungspolitik wird durch etwas drittes bestimmt, durch die Herstellung von Einheitlichkeit des Systems im Durchgang durch eine Form seiner inneren und äußeren Differenzierung, die die politischen Projektionen über die optimal geordnete Gesellschaft widerspiegeln. Das dreigliedrige Schulsystem bildet so die prästabilisierte Harmonie der drei Stufen der Erwerbsarbeit: Arbeit, Technik, Wissenschaft/Herrschaft ab, das Einheitsschulsystem die typisch sozialdemokratische Idee einer chancengerechten Gesellschaft vor Eintritt des Nachwuchses in ihre materielle Reproduktion.

Die Differenzierung des Schulsystems ist das Resultat der politischen Interessen und Machtverhältnisse sowie des bürgerlich demokratischen Selbstverständnisses der westdeutschen Gesellschaft. Andere Länder, andere Traditionen. Deswegen aber sind sie noch nicht qualitativ andere Gesellschaftsformationen. Die Gesamtschule ließe sich in Großbritannien oder den USA schwerlich als sozialistische Einheitsschule diffamieren, sie ist dort Ausdruck eines gewachsenen bürgerlich-demokratischen Selbstbewußtseins. Das aber hat die leisure classes nie daran gehindert, für ihre Kinder bessere Schulen zu errichten. In allen bürgerlichen Gesellschaften stehen bildungsökonomische und bürokratische Kalküle im Konflikt mit der gewachsenen Autorität der Individualrechte. Sicher wünschte sich so mancher Bildungspolitiker und Aufsichtsbeamte einheitliche Regelungen für alle, aber die so Gleichgemachten würden sich das verbitten. Denn für sie erscheint das Schulwesen nur dann als legitimiert, wenn es ihnen die Möglichkeit zur Durchsetzung ihrer individuellen Interessen verspricht, und das läßt sich nur bewerkstelligen, wenn das System Sieger und Verlierer produziert. Die deutsche Aversion gegen die Einheitsschule rührt im Kern daher, daß die Mehrheit der Bürger im öffentlichen Gymnasium seine durch Neu- und Wunschbürger bedrohte Schulform sieht⁸. Weil das gegliederte Schulwesen dem Interesse an Differenzierung in gezähmter und damit sozial verträglicher Form entspricht, wurde es so attraktiv. Es erlaubt

Privilegierung, scheinbar für jedermann, und die anderen bekommen, was ihnen zusteht, ohne daß sie sich beklagen können.

Diese Motivstruktur, Schule als System zu betreiben, das durch Vereinheitlichung Unterschiede hervorzubringen und zu rechtfertigen hat, wiederholt sich auf der Mikroebene des Unterrichts. Alle sollen das Gleiche lernen und nach identischen Maßstäben bewertet werden, damit umso deutlicher die Differenzen zwischen den Schülern zutage treten können. Die Standardisierung ist also – anders als es die wohlmeinende Kritik an der uniformierenden Tendenz der Schule behauptet – der Weg, individuelle Bildungsgänge zu vervielfältigen.

Die traditionelle pädagogische Theorie hat sich um diese systembildende Paradoxie nie so recht gekümmert. Sie postuliert in ihrer Bildungstheorie die Individualisierung als das Ziel der Bildung, denkt dabei aber implizit oder explizit an ein Muster für alle. In ihren bildungspolitischen Forderungen verlangt die Erziehungswissenschaft die Ausweitung des für alle geltenden Kanons⁹, aber auch die Zulassung von Neigungsdifferenzierung, einmal die Objektivierung der Leistungsbewertung und dann deren Individualisierung¹⁰.

Die Standardisierung des Unterrichtsgeschehens zielt nicht darauf ab, uniforme Menschen hervorzubringen, sondern gleichsinnig und zugleich doch vielfältig, weil unterschiedlich qualifizierte Subjekte. Eine wirkliche Opposition zu diesem Prinzip ist für die Schule innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft undenkbar.

Die Einsicht in die strukturelle Dialektik von Einheit und Vielfalt im Bildungssystem bestimmt nicht die öffentliche Diskussion. Die bürgerliche Schule verhält sich nicht offen zu sich selbst. Das ist merkwürdig, da sie doch in ihrer Struktur als legitimiert gelten kann. Der utopische Überschuß in der einen wie in der anderen Hinsicht, als Versprechen der Gleichheit aller und der Rücksichtnahme auf ihre Individualität erscheint insofern für die Reproduktion des Systems als überflüssig. Aber vielleicht läßt sich das nur in der funktionalen Perspektive¹¹ so beobachten. In ideologiekritischer Absicht bleibt zu untersuchen, warum sich die Diskrepanz zwischen Wesen und Erscheinung, Anspruch und Realität nicht pragmatisch schließen will oder kann. Daß alle gleiche Chancen haben sollen und deswegen gleich behandelt werden müssen und auf der anderen Seite jeder als je individuelles Subjekt mit unterschiedlichen Neigungen und Fähigkeiten, daß solche Fähigkeiten in ihrer eigenen Qualität bewertet und dann doch über allgemeine Kriterien dem Prinzip der Konkurrenz kompatibel gemacht werden, all das ist jeweils nur zu akzeptieren, wenn auch das Gegenteil gelten soll. Die Pädagogik ist dazu da, die Hoffnung zu pflegen, die Errungenschaften des öffentlichen Schulwesens könnten sozial Chancengleichheit und individuell Bildung ermöglichen. Die Bildungspolitik unterstützt diese Illusion dadurch, daß sie die Differenzen zwischen den einzelnen Schulformen in einer Weise zum Politikum macht, als produzierten oder verhindernden Reformen die Reproduktion der Gesellschaftsstruktur. Empirisch spricht wenig dafür, daß die realen Veränderungen, die durch Maßnahmen in die eine oder andere Richtung möglich werden, die Energien rechtfertigen, mit denen gegen die Gesamtschullösung eine Rückkehr zum Gymnasium als Schule der 10% gefordert oder umgekehrt die Gesamtschule als Schule der Chancengleichheit angepriesen wird. Neuere international vergleichende Untersuchungen gehen so weit zu behaupten

ten, daß die Unterschiede zwischen einem gegliederten und einem Einheitsschulsystem hinsichtlich der Verringerung von Chancenungleichheit marginal seien¹². Daraus aber wiederum abzuleiten, es sei völlig unerheblich, durch welche Schulstruktur (durch welches Maß an Einheit oder zugelassener Vielfalt) die Sozialisation der nachwachsenden Generation gestützt wird, verbietet sich, wenn man bedenkt, daß in den Augen eines jeden Marktteilnehmers die Sicherung der individuellen Reproduktionschancen latent durch alle anderen Marktteilnehmer gefährdet wird. Entsprechend dem Interesse an Chancenoptimierung wird eine solche Schulstruktur gefordert, die die eigenen Chancen erhöht, während diejenige bekämpft wird, die sie zu gefährden scheint. In dem Glauben daran, es käme auf den einzelnen und seine Schulbildung an, schafft sich die Gesellschaft ihre Bewertungskriterien. Daran glauben viele langzeitarbeitslose Akademiker wie ihre erfolgreichen Altersgenossen. Damit wird die für alle Berechtigungen zentrale Fiktion aufrechterhalten, daß das, was in der Schule gelernt wird, das Entscheidende sei.

Auch aus der Beharrlichkeit der Kämpfe um die Form der Schule resultiert im wesentlichen die Stabilität des Systems, denn mit ihnen wird die Identifikation mit der Schulstruktur (und sei es nur mit der zu reformierenden) gefördert und über sie vermittelt die mit der Sozialstruktur. Die Interessenpolitik sichert so allererst die Einheit in der Vielfalt und zugleich macht sie blind für die alle erfassenden strukturellen Anpassungseffekte des Systems. Der Kampf um die äußere und die innere Gestalt des Schulwesens wird geführt, als stünden qualitative Alternativen zur Debatte. In Wahrheit will in dieser Gesellschaft niemand konsequent die Vielfalt oder die Einheit. Es geht vielmehr darum, wie in der Verbindung von beidem die jeweiligen partikularen Interessen am besten zu organisieren sind. Und da genau das die Schule für die Reproduktion der Gesellschaft bis heute leistet, sieht man ihr das offenkundige Versagen an anderen Stellen nach. Es gibt bislang kein besseres Instrument, um in einer die Menschen differenzierenden Form die »Setzung des bürgerlichen Subjekts« (Koneffke) zu betreiben.

Alles Gerede von der konsequenten Einheit oder Vielfalt ist insofern vor allem in seiner ideologischen Bedeutung ernst zu nehmen. Nicht nur gegen ein System vollständiger Einheit sondern auch gegen ein solches der prinzipiell unbegrenzten Vielfalt müssen sich die Bürger aussprechen: Gegen ersteres, weil diese Art der Einheit – sie reichte vom Kindergarten bis zum Studium – sie um ihre Möglichkeiten individuierender Differenzierung in der bürgerlichen Gesellschaft bringen müßte. Kinder sind der sozialen Differenzierung auszusetzen, damit sie lernen, um ihre Stellen in der Privilegienwirtschaft zu konkurrieren. Meritokratie, Statuszuweisung und Reproduktion der Sozialstruktur sind Funktionen, denen gerade ein liberales Schulsystem folgt – trotz aller Krisenerscheinungen. Entschulungsforderungen, die darauf abzielen, möglichst vielfältige Qualifizierungswege zuzulassen, widersprechen den elementaren Interessen der Individuen und damit der Gesellschaft. Mit ihnen wird auch die Forderung nach unbeschränkter Vielfalt in der öffentlichen Schule unsinnig. Denn ein solches Schulsystem würde kein die Privilegienwirtschaft formierendes Prinzip mehr abwerfen. Jeder wäre soweit vom anderen unterschieden, daß er sich der Klassifikation entzöge. Eine solche Schule würde die Auflösung des Berechtigungswesens nach sich ziehen, genau das, worauf ein verallgemeinernd

organisiertes System der beruflichen Laufbahnen angewiesen ist. Aber auch ein Unterricht, der nicht mehr der klassifizierenden Verallgemeinerung der Kinder gehorcht, sondern wirklich jedem Schüler gerecht würde und ihn an seinen eigenen Entwicklungsaufgaben mäßt, ist schlechterdings mit einem öffentlichen Schulwesen nicht zusammenzudenken.

V

SCHLUSSBEMERKUNG

Anlaß der Überlegungen war der in den politischen Auseinandersetzungen behauptete Gegensatz zwischen zwei Schulsystemen. Während in der DDR die materiale Gleichheitsnorm als realisiert behauptet wurde, in Wahrheit aber die Vereinheitlichung der Bildungswege die sozialistische Arbeitsteilung vorbereitete, setzte sich im Westen die Vereinheitlichung im Gewand von Pluralität durch. Die Vorstellungen von Einheit und Vielfalt sind nicht schlechthin ideologisch, sondern besitzen hinreichenden rationalen Gehalt in der Gestaltung der gleichzeitigen Vereinheitlichungs- und Differenzierungsaufgabe des Schulsystems. Schultheoretisch interessant wird auf dieser Basis die Frage, wie die Schule Einheitlichkeit durch eine bestimmte Struktur der Vielfalt selbst hervorbringt, wie also Erziehung und Bildung allen öffentlichen Unkenrufen zum Trotz ihre Integrationsleistung erbringt. Vielfalt hilft den Menschen dabei, nicht zu merken, wie sehr sie verallgemeinert werden. Die davon profitieren, sehen keinen Grund zur Klage, den Verlierern wird beigebracht, daß sie dafür selbst verantwortlich sind.

Anmerkungen

- 1 Als ehemalige Gesinnungsproduzenten für die Diktatur sind die Lehrer ähnlich diskreditiert wie die wissenschaftlichen Pädagogen, haben es aber deutlich besser getroffen als diese: Sie werden zu einem großen Teil noch gebraucht.
- 2 Vgl. Hofmann J./Soder, H.: Inhaltsanalytische Untersuchung von im Zeitraum Oktober 1989 bis März 1990 außerhalb institutionalisierter Strukturen entstandenen bildungskonzeptionellen Vorstellungen. Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin 1990 – Eindrucksvollster Beleg für den Konsens der überaus heterogenen gesellschaftlichen Gruppen war das Positionspapier zur Bildungspolitik, das der Zentrale Runde Tisch am 5. März 1990 einstimmig beschloß. Es sollte den Maßstab setzen für die zwei Wochen später neu und erstmals frei zu wählende DDR-Regierung.
- 3 Im Engagement für ihre jeweilige Schulform argumentieren die Vertreter des gegliederten Schulwesens mit der unterstellten Durchlässigkeit des Systems. Sie soll durch die Vergleichbarkeit von Abschlüssen unterschiedlicher Schulformen gewährleistet werden, was die Selektion im Westen jedoch nicht aufgehoben hat. Die in Sachsen eingeführte Mittelschule ist als Vereinheitlichungsmodell nur ein schlechter Kompromiß, da die Trennung zwischen höherer und niederer Schule beibehalten wird.
- 4 Die Abschaffung des Staatsbürgerkunde- und des Wehrunterrichts sowie die Einstellung der Schülerarbeit im Produktionsbetrieb und die Verbannung der politischen Kinder- und Jugendorganisation aus der Schule verschafften den Lehrern eine kurzfristige Entlastung von politischer Kritik. Damit wurden Aufgaben beendet, die nur für wenige Pädagogen zum Kern ihrer Arbeit gehörten. Die Mehrheit der Lehrer blieb von den Konsequenzen dieser Veränderungen in ihrer beruflichen Existenz unberührt.

- 5 Die Untersuchung wurde unter Leitung von J. Baumert vom Institut für Didaktik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel durchgeführt. Die bisher unveröffentlichten Ergebnisse trug Baumert auf der '93er Frühjahrstagung der DGfE-Kommission Schulpädagogik/Didaktik in Ludwigsfelde vor.
- 6 Vgl. Stock, M./Tiedtke, M.: Schüler erfahren die Wende. Schuljugendliche in Ostdeutschland im gesellschaftlichen Transformationsprozeß. Weinheim und München 1992. Besonders Kapitel 4: Schulische Leistungsanforderungen im Bedeutungswandel, S.47–70.
- 7 Das eindrücklichste Beispiel hierfür stellt die kontinuierliche Rückführung der Reform der gymnasialen Oberstufe von 1972 durch die späteren Entscheidungen der KMK dar.
- 8 K.-H. Ladeur (Elternrecht, kulturstaatliches Vielfaltgebot und gesetzliche Regelung der Schulschließung. In: Die öffentliche Verwaltung, 43. Jg., Heft 22, Nov. 1990, S. 947) liefert im Zusammenhang mit dem Rechtsstreit um Schulschließungen die beispielgebende Argumentation. Er betont die Relevanz des aus dem Grundgesetz abgeleiteten kulturstaatlichen Vielfaltsgebotes für die staatlich beaufsichtigte Schule. Das bedeutet, daß die Einrichtung einer Gesamtschule dem Vielfaltsgebot nur dann entspreche, wenn dadurch die Existenz eines benachbarten Gymnasiums nicht gefährdet sei. Unter Berufung auf das Vielfaltgebot kann somit der Erhalt einer bestimmten Schulform erzwungen werden, während die anderen zur Disposition gestellt werden können. Der Verwaltungsrechtler (nicht etwa ein kritischer Pädagoge) bestätigt somit eindrucksvoll den ideologischen Charakter des Vielfaltgebotes. Er stellt formal korrekt fest, daß die Vielfalt positiv nicht bestimmbar ist, aber gesteht affirmativ: »Negativ gilt, daß die Beseitigung einer von einem großen Teil der Eltern wie der wissenschaftlichen Öffentlichkeit akzeptierten Schulform mit dem Elternrecht unvereinbar ist« (a.a.O. S. 953 f.). Unter Berufung auf pädagogisch-fachwissenschaftliche Argumente gesteht der Jurist ein, daß die Gesamtschule dem Eltern(schulwahl)recht von Haupt- und Realschulern hinlänglich entspreche. Gymnasien haben nach dieser Logik einen eigenen Wert für die Realisierung von Rechtsansprüchen einer bestimmten Art von Eltern. So wird bei formaler Gleichheit der Individuen auch im Schulwesen die materiale Ungleichheit nicht nur bestätigt, sondern geschützt.
- 9 Das beginnt mit der Comenianischen Forderung, daß »allen Menschen alles zu lehren« sei, und begleitet seitdem jede Allgemeinbildungsdiskussion in widersprüchlicher Weise, denn sofern nicht wirklich alle alles lernen, wird die Allgemeinbildung selbst zum Instrument der Differenzierung.
- 10 Siehe etwa die Diskussion um Leistung und Zensuren in Becker/Hentig 1983.
- 11 Spätestens seit den schulsoziologischen Studien von Dreeben und Parsons kann als bekannt gelten, daß die Institution Schule die Instanz ist, die die Individualität bürgerlicher Subjekte erzeugt, indem sie sie abstrakter Allgemeinheit unterwirft. Die Einheit schulischer Behandlung ist die Bedingung persönlicher Individuierung. Differenzierung, Selektion und Ungleichheit der Individuen sind ihrerseits Bedingungen für den Zusammenhalt, die Einheit der bürgerlichen Gesellschaft.
- 12 Vgl. Blossfeld, H.-P./Shavit, Y.: Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: ZfPäd 39 (1/1993), S. 25–52.

Literatur

- Becker, H./Hentig, H.v.: Zensuren, Stuttgart 1983.
- Blossfeld, H.-P./Shavit, Y.: Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: ZfPäd 39 (1/1993), S.25–52.
- Hofmann J./Soder, H.: Inhaltsanalytische Untersuchung von im Zeitraum Oktober 1989 bis März 1990 außerhalb institutionalisierter Strukturen entstandenen bildungskonzeptionellen Vorstellungen. Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin 1990.
- Jach, F.-R.: Schulvielfalt als Verfassungsgebot. Berlin 1991.
- Kuhlwein, E. (Hg.): Diskussionspapiere der Enquete»Kommission »Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000« des 11. Deutschen Bundestages, Anlage 2, Bonn 1990.
- Ladeur, K.-H.: Elternrecht, kulturstaatliches Vielfaltgebot und gesetzliche Regelung der Schulschließung. In: Die öffentliche Verwaltung, 43 Jg., Heft 22, Nov. 1990, S. 945 ff.
- Stock, M./Tiedtke, M.: Schüler erfahren die Wende. Schuljugendliche in Ostdeutschland im gesellschaftlichen Transformationsprozeß. Weinheim und München 1992.